DEBATES
EM EDUCAÇÃO
ISSN: 2175-6600

Artigo | *Article*

A perspectiva inclusiva sob o olhar (auto)biográfico de um professor com deficiência visual

The inclusive perspective from the (auto)biographical perspective of a teacher with visual impairment

La perspectiva inclusiva desde la perspectiva (auto)biográfica de un docente con discapacidad visual

Ingrid Costa Cardoso[1]
Universidade Regional do Cariri, Brasil.

Pedro Henrique de Lima[2]
Universidade Regional do Cariri, Brasil.

Marla Vieira Moreira de Oliveira[3]
Universidade Regional do Cariri, Brasil.

Resumo
Este artigo busca conhecer a trajetória de vida e a atuação docente de um professor com deficiência visual na rede pública estadual do Ceará, analisando desafios enfrentados, práticas pedagógicas e a inclusão no ambiente escolar. Justifica-se pela relevância de dar visibilidade às experiências de professores com deficiência, contribuindo para debates sobre educação inclusiva. A pesquisa baseia-se em autores como Diniz (2012) que discute o modelo social da deficiência, e Sassaki (1997), que enfatiza a necessidade de adaptações para inclusão. A metodologia é qualitativa, com abordagem (auto)biográfica, e utiliza uma entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Os resultados revelam barreiras significativas, como a falta de recursos tecnológicos e episódios de capacitismo. Entretanto, o professor demonstrou resiliência ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptativas, como leitura paragrafada e planejamento detalhado para atividades de campo, além de contar com apoio de monitores e colegas. Conclui-se que a inclusão docente exige ações contínuas para eliminar barreiras e promover acessibilidade, incluindo investimentos em tecnologias assistivas e mudanças culturais. As narrativas do professor destacam o papel transformador de práticas inclusivas, oferecendo contribuições para uma educação mais equitativa e humanizada.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Professores com Deficiência Visual. Narrativa Autobiográfica. Acessibilidade. Políticas Públicas na Educação.

[1] Mestranda em Educação. URCA (Universidade Regional do Cariri. Orcid: https://orcid.org/0009-0004-4227-2706. Contato: ingrid.cardoso@urca.br

[2] Mestrando em Educação. URCA (Universidade Regional do Cariri. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4125-9943. Contato: pedro.hl@urca.br

[3] Doutora em Educação. URCA (Universidade Regional do Cariri. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0108-3077. Contato: marla.vieira@urca.br

https://doi.org/10.28998/2175-6600.2026v18n40.18927
Artigo publicado sob a Licença Creative Commons 4.0

Submetido em: 20/12/2024
Aceito em: 30/10/2026
Publicado: 11/11/2026

Abstract
This article seeks to understand the life trajectory and teaching performance of a visually impaired teacher in the public school system of Ceará, analyzing challenges faced, pedagogical practices and inclusion in the school environment. It is justified by the importance of giving visibility to the experiences of teachers with disabilities, contributing to debates on inclusive education. The research is based on authors such as Diniz (2012), who discusses the social model of disability, and Sassaki (1997), who emphasizes the need for adaptations for inclusion. The methodology is qualitative, with an (auto)biographical approach, and uses a semi-structured interview as a data collection instrument. The results reveal significant barriers, such as the lack of technological resources and episodes of ableism. However, the teacher demonstrated resilience in developing adaptive pedagogical strategies, such as paragraphed reading and detailed planning for field activities, in addition to having the support of monitors and colleagues. It is concluded that teacher inclusion requires continuous actions to eliminate barriers and promote accessibility, including investments in assistive technologies and cultural changes. The teacher's narratives highlight the transformative role of inclusive practices, offering contributions to a more equitable and humanized education.

Keywords: Inclusive Education. Teachers with Visual Impairment. Autobiographical Narrative. Accessibility. Public Policies in Education.

Resumen
Este artículo busca comprender la trayectoria de vida y la actividad docente de un docente con discapacidad visual en la red pública estatal de Ceará, analizando los desafíos enfrentados, las prácticas pedagógicas y la inclusión en el ambiente escolar. Se justifica por la relevancia de dar visibilidad a las experiencias de docentes con discapacidad, contribuyendo a los debates sobre educación inclusiva. La investigación se basa en autores como Diniz (2012), que analiza el modelo social de la discapacidad, y Sassaki (1997), que enfatiza la necesidad de adaptaciones para la inclusión. La metodología es cualitativa, con un enfoque (auto)biográfico, y utiliza como instrumento de recolección de datos la entrevista semiestructurada. Los resultados revelan barreras importantes, como la falta de recursos tecnológicos y episodios de capacitismo. Sin embargo, la docente demostró resiliencia en el desarrollo de estrategias pedagógicas adaptativas, como la lectura de párrafos y la planificación detallada de las actividades de campo, además de contar con el apoyo de monitores y compañeros. Se concluye que la inclusión docente requiere acciones continuas para eliminar barreras y promover la accesibilidad, incluyendo inversiones en tecnologías de apoyo y cambios culturales. Las narrativas de los docentes resaltan el papel transformador de las prácticas inclusivas, ofreciendo aportes para una educación más equitativa y humanizada.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Profesores con Discapacidad Visual. Narrativa autobiográfica. Accesibilidad. Políticas Públicas en Educación.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão no âmbito escolar é pauta de debate em grande parte da literatura científica, buscando efetivar a qualidade da educação enquanto direito de todos. Contudo, um aspecto dentro do ambiente escolar deve ser visto, também, com a mesma importância: a inclusão dos professores com deficiência.

A inclusão de professores com deficiência é de salutar transcendência, em que se pese o fato de que, a educação inclusiva não se dá apenas no ensino-aprendizagem, mas também na notoriedade que se tem para os alunos com deficiência se identificarem e construírem a ideia de comunidade, se espelhando, assim, naquele docente como forma de visualizar seus sonhos.

Ademais, tratar sobre este tema traduz a força da inclusão na seara profissional, demonstrando a necessidade de se analisar a perspectiva do docente enquanto pessoa

com deficiência. Os incentivos e desafios, de forma a gerar debate para um ambiente de trabalho na educação que seja igualitário e disseminador de boas práticas.

Para que se quebre a ideia de que a inclusão é apenas para os alunos com deficiência, de que pessoas com deficiência não podem ser sujeitos educadores, como se seu lugar fosse sempre o de educando, esta pesquisa se faz necessária.

Portanto, o objetivo é conhecer por meio de um olhar autobiográfico de um professor com deficiência visual questões que circundam o seu processo inclusivo no contexto escolar. Elencando como aporte específico, seus direitos, o ambiente de trabalho contemplando as necessidades e desafios enfrentados.

Para tanto, será analisada a narrativa (auto)biográfica de um professor com deficiência visual, para se vislumbrar os desafios enfrentados na sua carreira docente. Assim, justifica-se esta pesquisa no ambiente acadêmico, pois há uma necessidade de mostrar, primeiramente, a existência de professores com deficiência através de suas próprias vozes e os desafios que enfrentam. Bem como, é relevante continuar os debates sobre a temática da inclusão de professores com deficiência visual dentro do ambiente escolar.

Portanto, este estudo, para uma compreensão concatenada será dividido em revisão bibliográfica, onde se demonstrará o histórico evolutivos dos direitos da pessoa com deficiência e a sua participação social como resultado de muitas lutas; em metodologia, no qual se fixará o percurso percorrido através da análise da narrativa autobiográfica; em resultados e discussões, em que se demonstrará a análise pormenorizada do discurso e o arremate dos dados coletados; em conclusão, momento em estes pesquisadores contribuirão com o desfecho desta pesquisa e demonstrarão a sua replicabilidade e necessidade de continuidade e referências.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A educação inclusiva constitui um direito fundamental, assegurado em documentos nacionais e internacionais, e busca garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos no ambiente escolar, promovendo a equidade e o respeito às diferenças (UNESCO, 1994). No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo complementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), e pela Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015). Esta

última reforça a necessidade de as instituições de ensino assegurarem condições de acessibilidade física, comunicacional e pedagógica, eliminando barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Ao falar de inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar, cabe antes abordar um pouco sobre o conceito de deficiência à luz da literatura científica. Para a antropóloga Debora Diniz (2012) existem dois modelos para o conceito de deficiência, o modelo médico e o modelo Social. “Para o modelo médico, deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados médicos” (Diniz, 2012, p. 15). Já o modelo social “definia a deficiência não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente. Ou seja, o tema deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do estado” (Diniz, 2012, p.19).

Ao considerar esses dois modelos, é possível observar que, historicamente, o modelo médico predominou nas políticas e práticas educacionais, tratando a deficiência como uma condição a ser “corrigida” ou “reabilitada” para adaptar o indivíduo às normas da sociedade. Essa abordagem, embora tenha avanços avançados no acesso aos serviços de saúde e educação, também reforçou uma visão estereotipada, na qual o foco se restringe às limitações individuais e não às barreiras impostas pelo ambiente (Diniz, 2012; Mantoan, 2003).

Por outro lado, o modelo social amplia a compreensão da deficiência ao deslocar o foco do indivíduo para as estruturas sociais e culturais que perpetuam a exclusão. No contexto escolar, essa abordagem exige a remoção de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas, além de uma transformação nas atitudes e práticas dos profissionais da educação (Valle e Connor, 2014). Assim, a deficiência deixa de ser vista como um problema individual e passa a ser compreendida como uma questão de direitos humanos e justiça social, alinhando-se aos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Dessa forma, a inclusão escolar sob a ótica do modelo social não apenas confirma as especificidades das pessoas com deficiência, mas também busca transformar o ambiente educacional em um espaço mais acolhedor e igualitário para todos. Essa mudança de perspectiva é essencial para superar práticas não inclusivas que ainda permeiam o cotidiano escolar, como evidenciado nos desafios enfrentados por professores com deficiência ao selecionarem suas funções. A adoção de uma abordagem baseada no modelo social não se limita a atender às demandas legais, mas promove uma

educação que valoriza a diversidade como um elemento enriquecedor da convivência humana.

Além disso, no contexto escolar, a inclusão não se limita aos alunos com deficiência; é igualmente relevante discutir a inclusão de professores com deficiência. Segundo Sassaki (1997), a inclusão plena ocorre quando todos os atores educacionais participam do ambiente escolar, em condições de igualdade. Assim, a presença de docentes com deficiência é fundamental não apenas para promover a diversidade, mas também para desafiar paradigmas excludentes que perpetuam a ideia de incapacidade profissional associada à deficiência.

A inclusão de professores com deficiência no ambiente educacional representa um passo importante para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Para Glat (2018), a presença de docentes com deficiência no ambiente escolar desconstrói preconceitos, amplia o horizonte de possibilidades para os alunos e promove uma maior empatia e conscientização sobre a diversidade.

Entretanto, esses profissionais enfrentam desafios significativos, que incluem barreiras arquitetônicas, como a falta de rampas ou sinalização tátil; barreiras tecnológicas, como a ausência de leitores de tela e impressoras braille; e barreiras atitudinais, relacionadas ao preconceito de colegas e alunos. Essas dificuldades são descritas por Mantoan (2003) como obstáculos estruturais que limitam o pleno exercício da inclusão.

Além disso, os professores com deficiência desempenham um papel simbólico importante, especialmente para alunos com deficiência, ao representarem modelos de inspiração e resiliência. Conforme Junior e Sales (2020) essa representatividade contribui para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva, que valorize as diferenças e fomente o respeito mútuo.

Por outro lado, a inclusão desses professores requer adaptações específicas. Segundo Bueno (2002), é fundamental que as instituições garantam suporte adequado, incluindo formação continuada e recursos pedagógicos acessíveis, de forma a possibilitar que esses profissionais desempenhem suas funções com excelência.

Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) enfatizam a necessidade de eliminar barreiras arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais no ambiente educacional. Contudo, como apontam Oliveira e Pieczkowski (2024) muitas

dessas políticas não chegam a ser implementadas de forma abrangente, especialmente em contextos com menor investimento em acessibilidade.

Essas autoras trazem um conceito interessante sobre acessibilidade. Para Oliveira e Pieczkowski (2024, p. 3) “acessibilidade consiste na possibilidade que pessoas com deficiência possuem de ter acesso e usufruir da vida em diferentes tempos e espaços, tais como trabalho, lazer e relações sociais, com segurança e autonomia”. Conforme as autoras a “sua efetivação, ao mesmo tempo que coloca em prática o direito à igualdade de oportunidade, proporciona à pessoa com deficiência a participação como cidadã” (Oliveira e Pieczkowski, 2024, p. 3).

Esse conceito se torna ainda mais relevante no contexto escolar quando se discute a inclusão de professores com deficiência visual. No ambiente educacional, a acessibilidade não deve se restringir à infraestrutura, como rampas ou caminhos táteis, mas também deve contemplar recursos pedagógicos e tecnológicos que permitam aos professores com deficiência visual exercerem suas funções de forma independente. Para que seja efetivada, ferramentas como leitores de tela, impressoras braille e softwares adaptados são essenciais para que esses profissionais possam planejar aulas, corrigir avaliações e interagir com os alunos em igualdade de condições com outros docentes.

Além disso, a acessibilidade no contexto escolar abrange a superação de barreiras atitudinais. Como evidenciado por Oliveira e Pieczkowski (2024), o capacitismo ainda persiste em algumas comunidades escolares, limitando o reconhecimento das capacidades desses professores. A inclusão efetiva exige um ambiente de trabalho que acolha e valorize as diferenças, promovendo a participação ativa e plena dos docentes com deficiência visual, não apenas como educadores, mas também como modelos de diversidade e superação para os alunos

Nesse sentido, a acessibilidade no contexto escolar não é apenas uma adaptação prática, mas uma transformação cultural que reforça o direito desses professores de serem agentes ativos na construção de uma educação inclusiva. Sua presença nas escolas não apenas desafia preconceitos, mas também contribui para uma pedagogia mais inclusiva e empática, beneficiando toda a comunidade escolar.

Assim, a análise das narrativas autobiográficas de professores com deficiência visual permite identificar não apenas os desafios enfrentados, mas também as práticas inovadoras que trazem para a transformação do ambiente escolar. Assim, esses relatos representam uma contribuição importante para o avanço da discussão sobre inclusão no Brasil.

3 METODOLOGIA

Este estudo adota a abordagem (auto)biográfica como método de investigação, com o objetivo de conhecer por meio de um olhar autobiográfico de um professor com deficiência visual questões que circundam o seu processo inclusivo no contexto escolar. A pesquisa busca explorar as experiências e reflexões do sujeito, destacando como as vivências pessoais e profissionais se entrelaçam na construção de sua identidade e prática pedagógica.

Fundamenta-se na perspectiva de que as narrativas de vida são formas legítimas e significativas de produção de conhecimento. Conforme Larrosa (2002), a autobiografia possibilita uma relação reflexiva do sujeito consigo mesmo, promovendo uma análise mais profunda das experiências vividas. Esse tipo de abordagem é particularmente valioso em estudos sobre inclusão, pois permite compreender como sujeitos historicamente marginalizados enfrentam e ressignificam barreiras sociais, culturais e educacionais.

A pesquisa autobiográfica, como metodologia, apresenta um forte potencial para analisar o desenvolvimento pessoal e profissional de professores, permitindo que as narrativas de vida se tornem ferramentas de reflexão e autoconhecimento. Como destaca Bragança (2012, p.28), “as histórias de vida, por meio das biografias educativas, [...] se foram constituindo como experiências instituintes da formação e que vêm das memórias polifônicas da vida, das experiências docentes e da formação acadêmica”. Essa prática não apenas fornece informações sobre as vivências dos professores, mas também fomenta a ressignificação dessas experiências no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo das últimas décadas, esta abordagem tem sido amplamente discutida na literatura acadêmica por sua capacidade de ir além dos métodos positivistas tradicionais. Bueno (2002) enfatiza que o método biográfico representa uma ruptura com esses paradigmas, ao valorizar o cotidiano, o singular e o subjetivo como fontes legítimas de conhecimento. " o método biográfico apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social” (Bueno, 2002, p. 17).

Ao narrar suas experiências, os sujeitos não apenas compartilham suas vivências, mas também obtiveram conhecimento crítico sobre práticas educacionais e políticas públicas. Assim, a pesquisa autobiográfica revela uma ferramenta poderosa para

entender como a inclusão pode ser efetivada na prática, ampliando o debate sobre diversidade e equidade no ambiente escolar.

O estudo caracteriza-se como qualitativo, uma vez que busca interpretar fenômenos sociais a partir das perspectivas individuais, focando na subjetividade e no significado atribuído pelo professor entrevistado às suas experiências. Conforme Minayo e Guerriero (2014, p.57) o método qualitativo “se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. Essa natureza é adequada para investigar os desafios e possibilidades relacionados à inclusão de docentes com deficiência visual no ambiente escolar, enfatizando as nuances e especificidades de suas vivências.

Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada previamente elaborada com seis perguntas, em que o entrevistado ficou livre para discorrer sobre sua trajetória de vida ao longo das questões. Para Manzini (1990/1991, p. 154), “a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Esse instrumento é particularmente eficaz em estudos (auto)biográficos, pois permite ao entrevistado narrar sua trajetória de forma livre, destacando aspectos que considera relevantes.

A entrevista foi conduzida com um professor com deficiência visual, atuante na rede pública estadual do Ceará, e abrangeu tópicos como: Sua trajetória de vida, incluindo desafios e superações relacionadas à deficiência visual; A escolha pela carreira docente e as influências que marcaram esse percurso; as práticas pedagógicas adotadas e as estratégias desenvolvidas para superar barreiras no ambiente escolar; a percepção do professor sobre as condições de inclusão na escola em que atua.

A escolha da abordagem (auto)biográfica se justifica pela riqueza dos dados gerados, que permitem compreender a inclusão escolar a partir de uma perspectiva singular. As narrativas do professor entrevistado oferecem uma visão única sobre os desafios e as conquistas de docentes com deficiência visual, contribuindo para ampliar o debate sobre práticas inclusivas e a valorização da diversidade no ambiente educacional.

A análise dos dados foi conduzida de maneira qualitativa, com foco nas respostas do entrevistado obtidas durante uma entrevista semiestruturada. A partir dos registros escritos, o processo de análise envolveu a leitura atenta e a interpretação dos relatos,

com o objetivo de identificar as experiências e desafios que o professor tem com deficiência visual ao longo de sua trajetória.

Essa análise foi orientada pela busca por padrões e significados que emergem nas respostas, permitindo uma compreensão mais profunda das vivências e da percepção do entrevistado sobre a inclusão no ambiente escolar. A abordagem qualitativa adotada possibilitou uma interpretação das narrativas, considerando as particularidades de sua experiência e as nuances de sua visão sobre as barreiras e oportunidades encontradas no cotidiano escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicia-se sua trajetória relatando que o professor apresentou os primeiros sinais de deficiência visual na infância. Começou utilizando os primeiros lugares na sala para visualizar o quadro. Mesmo assim, são lembranças visuais de quem um dia viu o mundo por essa experiência sensorial. Foi na escola que sua professora, por acaso, percebeu que apesar de todo seu esforço, tinha alguma dificuldade para enxergar, como mostra o seu relato abaixo:

> [...]
>
> A primeira pessoa a notar a perda de minha visão foi minha professora
>
> [...]
>
> Certa vez, minha professora do primeiro ano pediu para que minha mãe fosse à sua casa, pois queria conversar com ela. Como uma criança curiosa, fiquei brincando no quarto, mas atento à conversa. Minha mãe ouviu a professora dizer: "Tereza, não sei o que vou fazer, mas vou tentar!".

Há uma marca em sua fala que demonstra a importância de um professor atencioso, que está preocupado com a aprendizagem dos seus alunos, que estabelece pontes afetivas (Miranda, 2008).

O papel do professor enquanto educador é de grande significância, em que se pese o fato de que esta individualização dos seus alunos permite que aquele indivíduo possa sentir-se capaz de continuar, apesar do senso comum insistir em pensamentos que impeçam o seu desenvolvimento.

> Durante o ensino fundamental, conheci uma professora que abordava o conteúdo por meio da geografia crítica. Essa experiência foi fantástica para despertar em mim o desejo de me tornar professor.

À medida que foi crescendo, a deficiência visual foi tomando maiores proporções, fazendo-o provar das amarras da sociedade do que é tido como o padrão, como normal,

que impede a normalização da deficiência (Diniz, 2012). Ademais, isto também é visto quando, além das barreiras atitudinais, têm-se as barreiras arquitetônicas.

> Com o tempo, fui deixando de enxergar a partir de determinadas distâncias e comecei a enfrentar os constrangimentos que fazem parte da vida de uma pessoa com deficiência visual, ainda que eu desconhecesse minha condição: esbarrar em objetos, tropeçar, não perceber os limites entre a calçada e o meio-fio. Logo fui confrontado pelas primeiras barreiras arquitetônicas.

Entrelaçam-se, aqui, com as palavras de Skliar (1999, p.18), que acendem a verdade de que a deficiência é muito mais uma construção social do que biológica:

> A presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e com características universais, deveria ser problematizada epistemologicamente. Nesse sentido é necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o discurso da deficiência para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de roda ou o que usa um aparelho auditivo, ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é um problema biológico e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada à própria ideia de normalidade e com sua historicidade (SKLIAR, 1999, p. 18).

Mediante o avanço da sua deficiência, a intervenção médica foi ato precípuo em sua família que o levou para instituições com renome, que fazem parte da história da evolução dos direitos das pessoas com deficiência visual.

> Em busca de respostas, minha mãe me levou a vários hospitais públicos do Rio de Janeiro. Contudo, encontrou também barreiras atitudinais, pois muitos profissionais oftalmológicos não identificavam meu problema, chegando a afirmar que eu apenas tinha preguiça de estudar. Finalmente, como última tentativa, minha mãe me levou ao Instituto Benjamin Constant, onde uma equipe de médicos se reuniu para investigar meu caso. Após três meses, fui diagnosticado com visão subnormal e encaminhado a um especialista.
>
> [...]
>
> Apesar do otimismo do médico, minha mãe, influenciada pelo capacitismo, sentia dúvidas, pois conhecia poucas pessoas com deficiência que tiveram oportunidades na vida e não possuía experiências de sucesso para comparar.
>
> [...]
>
> Nos sexto e sétimo anos do ensino fundamental, recebi apoio do Instituto Helena Antipoff, onde participei de atividades de estimulação visual e complementares em outras instituições no contraturno.

O referido Instituto Benjamin Constant, referendado na Política Nacional da Educação na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), carrega o tradicionalismo em seu histórico, tendo seu início na era Imperial brasileira, sob o nome Instituto dos Meninos Cegos (Silva, 2013), sendo uma instituição de grande referência. Bem como o Instituto Helena Antipoff, que faz parte da história da educação especial. O que importa em destacar a relevância familiar na busca de entender o que estava acontecendo consigo, buscando evitar os estigmas vistos no cotidiano.

A ponte escola-família se mostra como incentivadora de bons resultados na sua socialização e aprendizagem, em que contou com o planejamento dos professores e o contínuo acompanhamento materno para que seguisse seus estudos, mesmo antes da implementação de legislações que implicassem inclusão. Verifica-se o momento de integração na sua história, em que o esforço partia de si e dos seus familiares e professores. Conforme depreende-se da sua própria fala:

> Tive professores que adaptavam suas metodologias e também situações de exclusão silenciosa. Sempre fui um aluno dedicado e buscava ao máximo acompanhar a turma. Com o passar dos anos, as dificuldades nas disciplinas e nos métodos de ensino se intensificaram. A princípio, contava com adaptações dos professores, como letras ampliadas e leituras das explicações no quadro, sentando-me na primeira carteira, ao lado da mesa do professor. De forma criativa, minha mãe colaborava: eu usava dois cadernos, um oficioso, no qual escrevia de qualquer jeito para acompanhar o professor, e o oficial, que minha mãe passava a limpo em letras grandes, usando caneta pincel. Ela também gravava tudo em fita de áudio, o que me permitia estudar de forma autônoma.
> [...]
> Ao final dos anos 80, prevalecia o conceito de integração educacional, permitindo que deficientes participassem até onde fosse possível.

Mesmo após o início da sua graduação, é notável o empenho docente em planejar de forma inclusiva, o que impactou diretamente em sua história.

> No segundo grau, enquanto cursava o magistério, tive a oportunidade de atuar pela primeira vez como docente, lecionando para turmas de primeira a quarta série do ensino fundamental no período noturno, na cidade de Ipueiras.
> [...]
> Durante minha formação, um dos maiores desafios foi compreender a interação espacial entre natureza e sociedade de maneira empírica. Felizmente, contei com professores que, por meio de explicações descritivas e detalhadas, facilitaram essa compreensão, além do apoio de colegas, com quem realizava estudos em grupo. Em casa, minha mãe sempre me auxiliou, lendo os materiais necessários.

O relato mostra que o professor manteve sua vida de forma ativa e participativa, com autonomia, conquistando seus próprios espaços. Isto retira a ideia de que os atos da vida da pessoa com deficiência devem ser vistos como superação, resguardado aqui o

esforço real empregado, a independência deve ser tida como algo atrelado à vida de qualquer pessoa, na medida em que lhe aprouver.

> Dada a situação financeira da família, meus pais trabalhavam durante o dia, e eu passava o tempo em casa sozinho. Fui ganhando autonomia e aprendi a ir à escola por conta própria, um pequeno passo para uma pessoa com visão, mas um grande desafio para quem enxerga pouco.
> [...]
> Com a separação dos meus pais no início dos anos 90, mudei-me para Ipueiras, no Ceará, o que representou um retrocesso no meu processo educacional. Estudei no Colégio Estadual Otacílio Mota, onde concluí o segundo grau no magistério, o que indicou minha futura carreira. Durante esse período, fui estagiário do Banco do Estado do Ceará e, apesar de enfrentar capacitismo, adaptei-me ao trabalho com o apoio dos colegas, alcançando produtividade.
> [...]
> Assim, em 1997 passou no vestibular de Geografia, disciplina a qual leciona até a atualidade, em que se comemora a consolidação de uma carreira perene que, apesar dos desafios impostos, permaneceu no lugar que conquistou.
> Em 1997, fui aprovado no vestibular para o curso de Geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú, em Sobral. A seleção foi um pouco improvisada, pois a instituição não tinha experiência com alunos deficientes visuais. Com apenas 10% da visão, consegui o sexto lugar, algo muito significativo. Os professores permitiram que eu realizasse trabalhos em grupo, e as provas foram substituídas por seminários, adaptando suas metodologias para que eu pudesse aprender. Participei de todas as aulas de campo, superando barreiras físicas, naturais e arquitetônicas, com apoio de professores, colegas e minha mãe. Em 2001, licenciei-me, e em 2002 iniciei minha carreira docente no mesmo curso em que me formei, e de forma efetiva assumi em 2 de agosto de 2004 o concurso público que havia passado para Educação Básica do Estado.

Sua narrativa demonstra resiliência, desafios e conquistas no contexto de uma trajetória de vida marcada por limitações impostas pela deficiência visual e pelo contexto socioeconômico. Cada trecho revela aspectos importantes sobre a relação entre autonomia, superação de barreiras e construção de um profissional, destacando elementos que podem ser analisados à luz da literatura educacional e de inclusão.

A fala sobre o aprendizado de ir à escola sozinho evidencia um momento importante no desenvolvimento da autonomia. Para Skliar (1999), a deficiência é uma construção social que frequentemente impõe barreiras simbólicas e físicas à independência dos sujeitos. Superar essas barreiras, como descrito, representa não apenas um avanço pessoal, mas também um ato de resistência frente às normas que restringem as possibilidades

A mudança para o interior e o retrocesso educacional apontam como os contextos sociais e econômicos podem afetar diretamente a trajetória educacional. Conforme Mantoan (2003), a inclusão educacional deve levar em conta as desigualdades regionais e as condições contextuais que limitam o acesso e a qualidade do ensino. Ainda assim, o professor demonstrou capacidade de adaptação ao concluir o magistério e ingressar em

um estágio, enfrentando o capacitismo com apoio de colegas, o que reflete o papel das redes de suporte social na superação de barreiras.

O ingresso no curso de Geografia é um marco na trajetória do professor, representando tanto um avanço pessoal quanto a necessidade de adaptações institucionais. A improvisação relacionada na seleção e as metodologias adaptadas para atender às necessidades do estudante reforçam a importância de práticas inclusivas no ensino superior. Segundo Sassaki (1997), a inclusão exige adaptações criativas e colaborativas que promovam o aprendizado sem comprometer a qualidade da formação.

O apoio de professores, colegas e familiares durante a graduação reflete a importância da colaboração para o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência. De acordo com Glat (2018), as relações interpessoais e o ambiente de apoio são fundamentais para a construção de uma trajetória formativa bem-sucedida.

O relato sobre a aprovação no vestibular e na carreira consolidada como docente demonstra que, apesar das barreiras enfrentadas, o professor conseguiu se estabelecer como um profissional respeitado em sua área. Essa conquista desafia estigmas e preconceitos associados à deficiência visual, reforçando o papel transformador da inclusão tanto no âmbito educacional quanto social.

Essas experiências não destacam apenas os desafios individuais, mas também apontam para questões estruturais e sociais que precisam ser enfrentadas para tornar uma educação mais inclusiva e equitativa. Narrativas como a do professor entrevistado oferecem uma visão rica e detalhada das possibilidades e limites de inclusão, especificamente como inspiração e fonte de reflexão para práticas e políticas educacionais.

Quanto aos desafios enfrentados enquanto docente na sala de aula e com seus pares, o professor traz o seguinte relato:

> Com a conclusão do curso, iniciei minha carreira como professor e novos desafios surgiram. Tarefas como a elaboração de planos de aula, leitura de diversos materiais impressos, preenchimento de diários e correção de provas demandavam um esforço adicional. Logo percebi a necessidade de contar com o apoio de um auxiliar para atividades que exigiam maior demanda visual, como a consulta a livros e a correção de provas. Contudo, não há auxílio financeiro por parte do poder público para esse tipo de apoio, levando-me a contratar alunos de licenciatura para me auxiliar nessas atividades. Ressalto que toda a produção intelectual, interpretação de textos e avaliação técnica são de minha inteira responsabilidade, sendo o monitor apenas um apoio para tarefas visuais.
> Minha locomoção para o trabalho e visitas a outros municípios são realizadas de forma autônoma, resultado da experiência acumulada ao longo dos anos. Como pessoa com deficiência visual, participei de cursos de orientação e mobilidade, incluindo técnicas de uso de bengala longa e guia vidente, aprendizado do braille e atividades da vida diária. Tive oportunidades significativas de atuação,

> lecionando em mais de cinquenta municípios cearenses em cursos de ensino superior e atualmente atuo no curso de Pedagogia na Universidade Regional do Cariri (URCA), pelo PARFOR, além de colaborar com o Mestrado Profissional em Educação.
> Infelizmente, ainda enfrento situações de capacitismo, especialmente em contratações temporárias, onde já fui subestimado antes mesmo de iniciar minhas atividades, tanto por alunos quanto por colegas, devido à minha deficiência visual.

Diante do exposto é notório que uma pessoa com deficiência visual na condição de docente necessita de apoio para tarefas que recorrem para utilização do campo visual, como correção de provas e consulta a materiais impressos. Este relato ilustra uma lacuna significativa na acessibilidade funcional no contexto educacional, que muitas vezes obriga os professores a buscarem soluções, como contratar assistentes por conta própria. Segundo Oliveira e Pieczkowski (2024) a falta de suporte adequado exige a autonomia dos docentes com deficiência e os coloca em situações de vulnerabilidade profissional.

Outro ponto importante mencionado é a persistência do capacitismo, que se manifesta tanto em processos seletivos quanto nas relações interpessoais com colegas e alunos. Esse tipo de discriminação está alinhado ao que Skliar (1999) define como “uma retórica social e cultural que regula e controla a forma como os corpos e as mentes dos outros são pensados e inventados”. Tais práticas prejudicam a inclusão plena e reforçam estigmas que precisam ser superados para construir uma escola verdadeiramente inclusiva

Em relação as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula, o professor relata:

> Mesmo assim, mantenho uma metodologia de ensino consolidada, adotando aulas expositivas que partem do conhecimento prévio dos alunos e das experiências que trazem. Solicito que realizem leituras paragrafadas para facilitar minha mediação e contextualização, utilizando slides, textos e livros como recursos principais.
> Nas atividades de campo, preparo previamente o percurso, obtendo o máximo de informações descritivas para enriquecer a discussão durante a aula. Durante a aplicação de provas, solicito o auxílio de um monitor para a correção visual, garantindo a imparcialidade.

O professor destaca o uso de metodologias que se adaptam às suas necessidades e aos de seus alunos, como aulas expositivas mediadas pela leitura paragrafada e o uso de monitores para correção de provas. Essa prática reflete uma estratégia pedagógica inclusiva que busca conciliar suas condições com o desenvolvimento dos alunos. Segundo Glat (2018), práticas adaptativas como essas demonstram o potencial transformador da inclusão, promovendo a valorização da diversidade no ensino-aprendizagem.

As atividades de campo mencionadas pelo professor evidenciam uma preocupação com a antecipação e preparação, características fundamentais para garantir

a qualidade do ensino. De acordo com Sassaki (1997), a inclusão efetiva de ajustes exige não apenas no ambiente físico, mas também na abordagem metodológica do professor, que deve ser sensível às necessidades individuais e coletivas.

O último ponto da entrevista destaca sobre a inclusão do ambiente de trabalho, sobre esse aspecto ele retrata:

> No que se refere ao ambiente de trabalho, considero-o parcialmente inclusivo. Arquitetonicamente, a escola de educação básica que atuo, possui uma estrutura plana e com acesso por rampas, mas ainda não conta com caminhos táteis. Em relação à acessibilidade atitudinal, percebo apoio por parte dos colegas e do núcleo gestor, que me auxiliam sempre que necessário. A acessibilidade na entrada da escola é facilitada por um semáforo sonoro. Contudo, ainda há melhorias a serem feitas, como a instalação de leitores de tela nos computadores, a aquisição de uma impressora braille e a criação de uma sala de recursos multifuncionais para atender as necessidades dos alunos.

A percepção do professor de que seu ambiente de trabalho é parcialmente inclusivo reflete avanços e limitações no campo da acessibilidade escolar. Estruturas arquitetônicas como rampas e semáforos sonoros representam adaptações importantes, mas a ausência de recursos como leitores de tela e impressoras braille evidencia a necessidade de investimentos contínuos. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, (Brasil, 2015), é obrigação das instituições públicas promover a acessibilidade plena, abrangendo tanto aspectos físicos quanto tecnológicos.

O apoio atitudinal dos colegas e gestores também é um aspecto positivo destacado pelo professor. Para Sassaki (2006), a inclusão plena ocorre quando existe um esforço coletivo para superar barreiras, promovendo um ambiente de colaboração e respeito mútuo. Entretanto, a criação de uma sala de recursos multifuncionais e a implementação de tecnologias assistivas são passos essenciais para garantir um ambiente inclusivo e equitativo.

As respostas do professor entrevistado refletem os desafios estruturais e atitudes enfrentados por docentes com deficiência visual, destacando a importância de políticas públicas mais abrangentes e eficazes. A narrativa autobiográfica traz à tona dificuldades práticas e emocionais, ao mesmo tempo em que evidencia a resiliência e as estratégias inovadoras desenvolvidas pelo professor. Isso corrobora o argumento de Ferrarotti (2010), para quem as narrativas autobiográficas revelam a síntese das relações sociais e históricas vividas por um sujeito, iluminando tantas suas barreiras quanto suas superações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou conhecer, a partir de uma perspectiva autobiográfica, os desafios, as práticas e as condições de trabalho de um professor com deficiência visual atuante na rede pública estadual do Ceará. As narrativas do professor revelaram um panorama complexo que, ao mesmo tempo, evidencia avanços na inclusão educacional e destaca lacunas importantes que ainda precisam ser superadas.

A análise de sua trajetória demonstra que os desafios enfrentados pelos professores com deficiência visual vão além das barreiras físicas e estruturais, abrangendo também barreiras atitudinais que perpassam relações interpessoais e processos seletivos. Como enfatizado por Skliar (1999), a deficiência deve ser compreendida como uma construção social e cultural, não apenas biológica, e essa perspectiva se reflete nos episódios de capacitismo relatados pelo professor.

Por outro lado, as práticas pedagógicas adotadas pelo professor evidenciam o poder transformador de uma abordagem inclusiva e adaptativa. Estratégias como a leitura paragrafada, o uso de monitores para apoio em tarefas visuais e a preparação antecipada para atividades de campo revelam um comprometimento com a qualidade do ensino, mesmo diante de limitações impostas pela ausência de recursos específicos. Essas práticas reforçam o papel simbólico e prático de professores com deficiência como agentes de mudança no ambiente escolar.

Embora o ambiente de trabalho tenha sido considerado parcialmente inclusivo, a necessidade de investimentos em tecnologia assistiva, como leitores de tela e impressoras braille, e a criação de uma sala de recursos multifuncionais, refletem um cenário de inclusão ainda em construção. A implementação de tais recursos não apenas facilitaria o trabalho de professores com deficiência, mas também beneficiaria alunos e toda a comunidade escolar, alinhando-se aos princípios da Lei Brasileira de Inclusão, a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015).

As contribuições deste trabalho são relevantes tanto para a pesquisa acadêmica quanto para a formulação de políticas públicas externas à inclusão de professores com deficiência visual. Ao dar voz a esses profissionais, o estudo amplia o debate sobre diversidade e equidade no campo educacional, destacando a importância de criar condições para que todos os educadores possam exercer suas funções com dignidade e eficiência.

Por fim, a perspectiva autobiográfica adotada neste estudo revelou-se uma metodologia poderosa para capturar as nuances e especificidades das experiências vividas pelo professor entrevistado. Suas narrativas não apenas enriquecem o campo da educação inclusiva, mas também servem como inspiração para outras pessoas com deficiência que desejam ingressar na docência. O trabalho reforça a necessidade de continuidade nas discussões sobre inclusão e implementação de práticas que tornem as escolas espaços realmente acessíveis e acolhedores para todos os operadores do processo educativo.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal.** EdUERJ, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 dez. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; Acesso em: 01 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 dez. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, v. 28, p. 11-30, 2002.
DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2012

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In:* NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 33-57

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 9-20, 2018.

JUNIOR, Milton Carvalho de Sousa; SALES, Elielson Ribeiro de. Educando pela diferença: a importância do professor com deficiência em sala de aula. **Trivium-Estudos Interdisciplinares**, v. 12, n. 2, p. 60-73, 2020.

LARROSA, Jorge et al. Tecnologias do eu e educação**. O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, v. 1, n. 994, p. 35-86, 1994.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer. São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, p. 1103-1112, 2014.

MIRANDA, Elis Dieniffer Soares. **A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade.** 2008. 107 f. p. 01-06. 8° Encontro de Iniciação Científica. 8° Mostra de Pós Graduação. Sessão de artigos. FAFIUV. Disponível em http://interacao.info/diversos/Marcia/2013%20%201%20semestre/ARTIGOSPEDAGOGIA.pdf.

OLIVEIRA, Milene da Silva; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Exercício profissional de docentes com deficiência visual: tensionando a acessibilidade. **Educação em Revista,** [S.L.], v. 40, n. 1, p. 1-17, 14 dez. 2024. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/0102-469841046. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/6dwQpJ9gFzvVYJ8rXnfBZKw/?lang=pt. Acesso em: 12 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: https://acnudh.org/pt-br/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/. Acesso em: 19 out. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi et al. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Wva, 1997.

SILVA, Kelli Teixeira da. **A qualificação profissional na área da deficiencia visual do Instituto Bejamin Constant:** uma anáise na perspectiva dos Professores. São Leopoldo, 2013

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Revista Educação e Realidade.** Porto Alegre, v.24, p.15-32, jul/dez. 1999.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Unesco: Salamanca, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. AMGH Editora, 2014.